
Musicien ou enseignant ? La recherche d'authenticité à l'épreuve de la formation et de l'expérience

François Burban



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/3553>

DOI : 10.4000/ree.3553

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

François Burban, « Musicien ou enseignant ? La recherche d'authenticité à l'épreuve de la formation et de l'expérience », *Recherches en éducation* [En ligne], 1 | 2006, mis en ligne le 01 novembre 2006, consulté le 05 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/3553> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.3553>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Musicien ou enseignant ? La recherche d'authenticité à l'épreuve de la formation et de l'expérience

François Burban¹

Résumé

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche portant sur les processus de construction de la trajectoire d'un groupe d'acteurs dans le secteur des activités liées à la musique. Nous développerons plus précisément ici un point particulier portant sur les conceptions et les valeurs du monde des musiciens.

Dans la toute première étape du contact avec l'activité musicale, nous constatons qu'il y a peu de représentations établies : que les conceptions du groupe relèvent d'une construction sociale. La description et l'analyse de la construction de cet ethos tient compte de leur dimension temporelle : c'est dans et par les modalités de construction qu'elles s'installent progressivement, se transformant en véritable système valeur qui accompagne et suit la construction à venir du parcours. Elle s'articule et apparaît indissociable de l'analyse de la dimension relationnelle, tant interindividuelle, que dans un groupe restreint d'appartenance ou dans un système de références plus large, institutionnelles ou sociales. L'authenticité sera ici posée comme l'expression d'une vérité profonde, un « idéal de soi », recherchée ou détenue par l'individu, ne préjugant pas de son caractère subjectif ou fictionnel. Elle recouvre ainsi deux autres acceptions classiques : d'une part, le fait que l'acteur puisse attester par son discours être détenteur de l'idéal de réalisation qu'il revendique pour lui-même et qui lui est attribué par autrui, constitue d'une certaine façon, le versant subjectif de l'authenticité, analysé comme une auto définition de soi. D'autre part, l'« objectivité » de cette attribution passe par le fait que l'acteur puisse se prévaloir d'une reconnaissance sociale ou statutaire qui accrédite cette revendication identitaire.

L'authenticité *artiste* est ici analysée à partir de ces constituants historiques et culturels. L'importance du modèle qui se met en place après la révolution française présente une base désormais largement étudiée à partir de laquelle il est possible de suivre son évolution spatiale et temporelle². L'interprétation d'une partie de ce modèle, « romantique » ou de « bohème », subit des inflexions importantes de ses origines à aujourd'hui, également largement dépendantes des lieux et des groupes qui s'y réfèrent plus ou moins explicitement.

Nathalie Heinich (1996, 1998, 2005) montre que les valeurs du monde de l'inspiration sont centrales dans les mondes de l'art (principalement les arts plastiques et la littérature pour ses études), autour desquelles se construisent les représentations des différents groupes qui les composent. Les musiciens intègrent la définition de cette sphère. Comme elle, nous nous

¹ Doctorant. ATER. Centre de Recherche en Education de Nantes. EA 2661.

² Voir à ce sujet P.M.Menger, 2001, *Le paradoxe du musicien* ; N.Heinich, 1996, *être artiste* ; 1998, *Ce que l'art fait à la sociologie* ; 2005, *L'élite artiste* ; K.Papadopoulos, 2004, *Profession musicien : Un « don », un héritage, un projet ?*

appuierons sur le modèle des « économies de la grandeur » élaboré par L. Boltanski et L. Thévenot (*De la justification. Les économies de la grandeur*, 1991). Nous chercherons à ne pas réduire, contrairement à ce modèle, les régimes d'activité (vocation, métier, profession) et les régimes de qualification (singularité, communauté) aux opérations de justification des actions. Nous chercherons à comprendre en quoi la grandeur inspirée ne relève pas d'une « montée en généralité » mais d'une « montée en singularité », assortie d'une montée en objectivité. Un des intérêts de ce « régime de singularité » étant « de montrer que la généralité n'est qu'un cas particulier de la condition de grandeur, propre au régime de communauté. » (N. Heinich, 2005, p.127)

D'un point de vue méthodologique³, cette recherche s'appuie sur quarante sept entretiens de type compréhensif, réalisés dans la diversité des parcours d'acteurs qui constituent ce monde, allant du musicien-créateur à l'enseignant en passant par toutes les trajectoires mixtes. Nous cernerons ainsi cette étude autour de deux groupes proches qui parfois se recoupent dans la pratique de leurs activités, les « musiciens-interprètes autodidactes » et les « musiciens-enseignants ». Ces deux formes d'idéal-type d'acteurs ont été constituées progressivement et ont trouvé leur forme actuelle à partir de la description et de l'analyse du matériau collecté sur le terrain. Seules, certaines dimensions ont été retenues, après comparaison, jugées centrales par rapport au système de valeurs globales du groupe et par rapport au cadre théorique posé.

À travers elles, nous chercherons à comprendre en quoi cette recherche d'authenticité relève d'une recherche d'excellence et indirectement d'une conception élitiste de l'individu ou du groupe, dimensions par lesquelles elles peuvent relever du régime de singularité. Nous tenterons de comprendre en quoi la montée en « régime de singularité », constitue à la fois une valeur partagée dans l'ethos commun du groupe, mais également en quoi les composantes de cette acception recouvrent des conceptions ou des réalités très différentes voire antagonistes ou paradoxales dans les différents sous-segments du groupe. Les notions d'excellence et d'élitisme sont-elles le propre du régime de singularité ? Ou bien peuvent-elles relever du régime de communauté dans le processus de ré-interprétation des représentations des figures historiques du groupe par les acteurs ? Nous analyserons en quoi ces projections sont fortement dépendantes de la façon dont se construit la trajectoire de l'acteur en portant une attention particulière, pour chaque groupe, sur la première socialisation, sur la formation initiale et professionnalisante ainsi que sur l'expérience, notamment professionnelle, qui tend à la mettre en œuvre et à la réaliser.

1. Le musicien-interprète « autodidacte »

1.1. Expérimentation précoce-naturalisation du don

Pour ce premier groupe, nous constatons fréquemment que dans de tels modes de constructions, c'est généralement l'atypisme de la démarche initiale qui est mis en avant, souvent argumenté comme trouvant son origine dans le geste créateur. L'échange avec des pairs d'âge, le bricolage inventif, le tâtonnement tactile et sonore et le plaisir qu'il leur procure, sont déterminants pour leur construction à venir : « *Les premières fois où je joue de la musique, à quatorze ans, c'est avec mon cousin, qui lui fait du piano. Je me souviens très bien, le premier délire c'est un mercredi, chez lui : il avait un magnéto-cassette. On décide de faire comme on fait un disque. Donc, on joue un peu de tous les instruments qui traînent chez lui. Moi, j'ai eu mon saxo depuis trois-quatre mois. Donc j'improvise pendant que lui fait du piano ; je prends une guitare ; on lit des textes ; on chante ; on se fait une espèce de collage, de délire.* »

³ L'approche méthodologique est présentée à la fin de l'article dans une annexe.

Par ces démarches empiriques, l'acteur s'attribue précocement un potentiel créatif qu'il cherchera ensuite à cadrer par son travail et à exploiter rapidement dans des expériences musicales partagées : « *Ça c'est très marquant, parce que c'est très créatif. On rentre dans la musique, non pas avec un côté un peu scolaire ; non pas avec des partitions à lire ; mais en faisant vraiment un truc complètement créatif...Donc là, oui, quinze ans, quoi. Et après on va monter un groupe. Donc là, tu vois, tout de suite, on est dans la musique.* » Ces démarches de construction amènent très rapidement l'attribution d'une identité de musicien, par la reconnaissance à la fois du potentiel technique et créatif dans le groupe restreint des pairs. L'empirisme de la démarche ressort comme un élément fondateur de la construction de la trajectoire.

L'expérimentation précoce et positive de l'expression par la musique entraîne une naturalisation de ce mode d'expression, dont l'acteur, rétrospectivement, ne discerne plus clairement la part due à l'apprentissage et celle d'une capacité innée : « *C'est vrai que ça avait un côté un peu magique.[] C'était un peu comme si c'était inné.* » « *Pour moi jouer c'est parler...Improviser, c'est parler.* »

1.2. Le métier par le terrain

Ce modèle du musicien se réfère aux pairs aînés du groupe, à toute cette génération de musiciens qui a eu des parcours de formations très hétéroclites mais dont le point commun est une pratique concrète du métier et un apprentissage par le terrain : « *C'est un type qui est musicien professionnel ; l'enseignement n'est pas du tout calqué comme maintenant sur le Conservatoire. C'est vraiment un type qui est un musicien, quoi.* »

Ces personnes qui se décrivent majoritairement comme autodidactes ne le sont jamais complètement. Elles ont suivi des cours particuliers de musique ; appris par l'échange avec les pairs ou un membre de la famille ; effectué des incursions et des retraits successifs dans des structures plus organisées. Malgré tout, ce qu'elles mettent en avant est lié au choix personnel et à l'investissement, à l'engagement important dans la construction de compétences ; la volonté ; la motivation intérieure ; l'importance de la charge de travail qu'elles s'octroient elles-mêmes. La motivation très importante visant la réalisation d'une identité de musicien, entraîne une majorité des acteurs de ce groupe dans un engagement dans le travail très conséquent : « *C'est une époque, je me souviens, où l'on restait le soir avec L. qui était un bosseur incroyable ; on avait envie de réussir, de progresser. On commençait les cours à neuf heures du matin ; on finissait à dix heures le soir ; on allait chercher un casse-dalle ; et on revenait ; on bossait jusqu'à une heure du mat'.* »

Les modalités d'apprentissage initial sont reléguées au second plan. Quelle qu'ait pu être cette approche, elle ne constitue qu'un bagage initial grandement insuffisant pour se prévaloir d'une identité de musicien : « *Même si certains ont des cursus : Ils peuvent avoir appris leur instrument au conservatoire, mais on apprend quand même à jouer sur le terrain !* »

Ce qui ressort par rapport à notre axe d'analyse, est donc que la revendication de l'autodidaxie relève avant tout de l'affirmation d'une singularité basée sur l'empirisme de la démarche, sa construction atypique et très individuelle, dont la dimension subjective est très importante. « *J'ai dix-neuf ans. Le truc, c'est que je pense qu'il y a une envie de progresser. Je joue dans des groupes : je fais plein de groupes de rock etc...Mais...il y a une envie de progresser. J'avais envie de savoir, d'apprendre. Mon parcours, c'est des rencontres avec des gens : c'est pas des rencontres avec des institutions. C'est clair. C'est une approche qui n'est pas basée sur...sur l'académisme.* »

1.3. Entre apprentissage et initiation

Dans ce type de parcours, nous pouvons constater que les acteurs sont plus à la recherche d'un initiateur que d'un enseignant. Ils tentent d'entrer en relation avec certains membres aînés du groupe musiciens auprès desquels ils souhaitent trouver un père spirituel, un guide : cette personne les initiera aux techniques musicales et instrumentales, mais surtout les guidera dans la construction de leur parcours et favorisera leur intégration dans le groupe recherché : *« C'est à dire qu'il faut prendre sa pelle et sa pioche, ne serait-ce que pour trouver des gens. Et ça, c'est quand-même aussi intéressant de voir qu'il y a une espèce de quête. Il y a une enquête à mener. Il faut trouver qui sait jouer ; qui sait faire du jazz ; et qui peut te l'enseigner...Donc, ça suppose qu'il faut aller écouter du jazz. »*

Ce qui caractérise ce modèle de l'initiateur peut être ramené à trois éléments centraux. D'une part, son niveau d'excellence, le caractère exceptionnel de son talent ; en second, sa singularité, tant professionnelle que personnelle, principalement référée d'une part à son professionnalisme – attesté par la diversité et le haut niveau de ses compétences, jugées à travers l'importance et la diversité de ses expériences - et d'autre part à sa personnalité atypique et charismatique ; enfin, sa position hiérarchique, à la fois dans le groupe, mais aussi socialement : il est reconnu comme élément constitutif d'une élite dans ce secteur particulier d'activité. Dans ce sens, les notions de reconnaissances et de notoriétés sont importantes, bien que leur acception – interne ou externe au groupe – diffère selon les cas (et selon et l'expérience des individus). *« C'est déjà un personnage à un échelon supérieur. C'est un type qui est dans les mêmes âges peut-être que mon ancien prof... Donc c'est l'image du père...et c'est un « requin ». C'est un trompettiste de formation. Et c'est la première fois que je rencontre quelqu'un qui a fait le métier. C'est à dire qu'il a joué à Paris, qu'il a fait des disques, accompagné des vedettes, joué à l'étranger, voyagé. C'est un chef d'orchestre ; c'est un type qui écrit ; c'est un compositeur...Bon, c'est une grosse pointure. Je rencontre un peu ce qui se fait de mieux à Nantes comme musicien professionnel....En plus, c'est un type qui a une personnalité hors norme...Très charismatique. Qui est un peu fêlé, quoi...Complètement atypique ! Il a tout pour séduire un gamin qui est un peu perdu. »*

La construction de la trajectoire des acteurs de ce groupe est clairement associée à un parcours initiatique, une démarche hautement personnelle, à la fois dans la construction des compétences et dans leur construction « humaine », qui passe par la dimension relationnelle, tant avec les pairs qu'avec le « maître. » : [C'est un parcours initiatique ?] *« Ah, ben complètement, oui !..Et ça, le jazz c'est ça, quoi...ça doit être ça ! ...C'est une recherche personnelle ; c'est un travail personnel ; un travail sur soi ; c'est une lutte avec soi-même...Et qui passe par les rencontres avec les gens. »*

La limite reconnue à ce type de trajectoire tient à son manque de cadrage et de repères. Lors de plusieurs entretiens, nos interlocuteurs insisteront sur les dérives sectaires de ce mode de fonctionnement corrélées à une très grande dépendance matérielle et psychologique due notamment à leur jeune âge et à leur inexpérience : *« C'est devenu un système sectaire pour différentes raisons. C'est devenu un gourou parce qu'il a complètement enfermé les gens dans un système... Je pense que tout est réuni : le gourou, les relations affectives et l'argent. Il me prend sous sa coupe. C'est le gourou parfait. C'est l'image du père ; c'est l'image du type original ; la personnalité charismatique. »*

1.4. Vie de bohème et marginalité

Le groupe des musiciens autodidactes tend majoritairement à se définir autour du modèle de l'artiste romantique ou « bohème » dont une caractéristique essentielle est la revendication d'une marginalité sociale. Elle prend la forme d'un refus parfois très prononcé d'intégration dans une société qualifiée de « bourgeoise », au profit d'un mode de vie atypique centré autour de

la réalisation d'une identité d'artiste inscrite dans le long terme. Ce mode de vie suppose un renoncement de la recherche d'un profit, d'un gain ou d'une reconnaissance immédiate, jugée suspecte et compromettante.

Ainsi, un musicien expérimenté retraçant la construction de sa carrière atteste avoir été marginal jusqu'à l'âge de trente six ans : *« J'ai quarante et un ans et j'en suis à mon cinquième dossier d'intermittent. » « Je ne paie pas d'impôts à l'époque [antérieurement à l'intégration dans ce statut]. Je ne fais pas de déclaration d'impôts. Je suis complètement marginal. Je n'existe pas. »* Mis en relation avec ses propos précédents, on constate qu'il y a une interruption de treize ans avec un statut social officiellement reconnu. Pendant cette période, ce musicien n'a pas toujours été demandeur d'emploi ou touché des indemnités de chômage. Si l'on considère par ailleurs qu'il n'a à cette époque ni carte d'électeur, ni compte bancaire, ni permis de conduire, on peut le considérer comme « marginal ». Les critères habituels de l'INSEE, notamment, ne permettent pas de l'inclure dans une catégorie professionnelle répertoriée (A.Desrosières, L.Thevenot, 1988).

L'orientation de la trajectoire n'est pas pensée en regard de considérations matérielles, professionnelles ou statutaires - même si nous constatons que cette conception évolue au cours de l'existence -, mais plutôt comme un désir, un besoin, une activité indispensable, à la fois de réalisation de soi et de réalisation du lien social. Il est fait référence aux valeurs de l'adolescence, au mode de vie en bande, relativement autarcique et caractérisé par certains excès ou actes déviants. Les dimensions affectives et relationnelles sont omniprésentes et considérées, après coup, comme une forme d'immaturité, de report ou de rejet d'entrée dans l'âge adulte et ce qu'il suppose d'intégration sociale, professionnelle, d'acceptation des normes sociales :

« À l'époque, on est une génération où on ne raisonne pas « argent »....On picole pas mal, mais on ne mange pas. On vit pour les répétitions... Pour les copains : on vit en bande...pour la musique ; pour les filles – c'est très important -...C'est l'adolescence. C'est l'adolescence qui va s'éterniser. » « La vie de musicien, les valeurs d'un musicien ne sont pas très éloignées des valeurs de l'adolescence. Le fait de vivre en bande/ Un musicien, ça ne vit pas seul ! Ça ne peut pas vivre tout seul ! Tout seul, tu ne peux pas faire grand chose : ça vit en équipe...La musique c'est quand-même un travail d'équipe...De ce que je connais : la musique populaire ; le jazz, c'est un travail d'équipe, c'est évident ! Tu vis en bande ; tu vis en réseau ; tu vis comme les ados. » « Il y a une espèce de vie en communauté où on se voit beaucoup, on partage des appart'. On est toujours ensemble ; on vit sept jours sur sept ensemble ; pas vingt quatre heures sur vingt quatre, mais pas loin ; parce qu'on est jeune, on fait la fête. »

Par généralisation, et peut-être dans ce groupe de façon exacerbée, nous dirons qu'il y a constitution d'une culture du groupe professionnel par reconnaissance mutuelle ou homologie/identification ainsi que par rupture avec les autres groupes – les « profanes », les « caves » - un sentiment d'identification au groupe spécifique et de différenciation par rapport aux autres groupes. Nous constatons également que ce processus n'est pas qu'individuel ou interne au groupe, mais dépend aussi de la reconnaissance par l'extérieur et par la société d'une existence ou d'un statut, d'une lisibilité de l'activité et du statut du groupe. La différenciation, la marginalisation d'un groupe humain est dépendante des critères de reconnaissance (versant « subjectif ») et de classification/catégorisation sociale (versant « objectif »). (C.Dubar, 1991 ; C.Dubar, P.Tripier, 1998 ; A.Desrosières, L.Thevenot, 1988).

2. Le musicien-enseignant

2.1. Formalisation précoce des apprentissages - intégration des valeurs institutionnelles

La première caractéristique de ce deuxième groupe tient d'abord à son lien institutionnel, du cursus de formation initial à la pratique professionnelle de l'activité. Ainsi, les modalités d'auto attribution d'une identité artiste, tout comme l'ambiguïté qui entoure les notions d'innéité, de don, de prédisposition ou de talent, sont présentes mais rapidement relayées et fortement imprégnées par l'intégration précoce des valeurs de l'institution, le cadrage et la longévité de l'apprentissage : *« Je suis rentré dans la musique tôt. C'est à dire que j'ai commencé la musique à l'âge de 6 ans et demi-7 ans : je suis rentré au conservatoire. Tout le cursus conservatoire. Il y avait à l'époque un concours à la fin de chaque année. Ça me poussait quand-même énormément au derrière. On était par exemple 30 la première année et plus que dix la deuxième année...J'ai fait 10 ans comme ça. »*

C'est entre autres pourquoi le modèle présenté par l'institution déborde largement, voire entre en contradiction sur de nombreux points avec le modèle de l'artiste romantique. Si la réalisation dans la musique vise à son plus haut niveau une certaine corrélation avec ce monde, les étapes d'accession à cet état d'artiste – créateur ou interprète – sont organisées, régies, codifiées autour de la notion de dépassement de la technique : *« Je vois ça comme un idéal, mais impossible à atteindre. »* Le présupposé est donc que seuls atteindront ce stade de réalisation, les personnes qui seront passées par cette formation technique de haut niveau, cette excellence instrumentale⁴.

2.2. Le métier par l'institution

Dans les segments intermédiaires des institutions d'enseignement spécialisé de la musique, un des objectifs prioritaires est donc l'accession à un niveau d'excellence d'abord technique. Il y a un haut degré de structuration de l'institution dans divers espaces hiérarchisés et dans une temporalité inscrite dans le long terme. Ainsi et comme nous le constaterons très souvent, un responsable de formation déplore le déplacement progressif de l'identité d'artiste, créateur puis interprète, vers celle de technicien de la musique, qu'il attribue au type d'enseignement reçu dans la majorité des établissements spécialisés d'enseignement musical. *« Il y a une perversion de la pédagogie mise en œuvre dans la majorité des établissements d'enseignement musical qui est uniquement axé sur la performance instrumentale. On a vu une réduction de la dimension « culture musicale », une réduction de la dimension esthétique, de la dimension poétique, de la dimension culturelle...à seule fin effectivement d'une maîtrise de l'outil. »*

La recherche d'excellence est décrite comme un processus inscrit dans le long terme, réclamant pugnacité et persévérance. Le report d'une finalisation du processus dépasse alors parfois les limites temporelles de l'existence humaine. La consécration de la réussite peut s'inscrire dans la postérité. Elle se conçoit ainsi comme une quête ou une mission quasi-religieuse : *« Il faut arriver à quelque chose qui soit en lien avec là-haut. Donc, pour moi, plus on avance dans la vie, plus on a une maturité/ ça ne veut pas dire qu'à vingt ans, on ne peut pas être artiste, c'est pas ça, mais pour ma part, ça me semblerait prétentieux de dire que je suis une artiste...Peut-être que j'idéalise ! C'est jamais acquis complètement. Il faut tout le temps travailler ; il faut tout le temps... »*

⁴ Pour une discussion plus approfondie de ce point, voir notamment K.Papadopoulos, *Profession musicien : Un « don », un héritage, un projet ?*, 2004.

2.3. La singularité dans la norme du groupe

La singularité peut s'exprimer à la fois par un rejet d'une institution, un parcours « hors norme. » C'est le cas nous l'avons vu des musiciens autodidactes. Elle peut également prendre la forme d'un transfert d'une institution vers une autre dans laquelle seules certaines valeurs ou dimensions constitutives seront prises en compte. C'est, d'une certaine manière, la profusion des codes et la rigueur inhabituelle caractérisant les institutions d'enseignement spécialisé de la musique qui constituent en soi une singularité recherchée par certains acteurs : *« À l'époque, c'était un peu flippant, mais aujourd'hui, je trouve ça très professionnel, même si c'est insupportable humainement. C'est très, très professionnel : il montrait une rigueur insensée »*. Par ailleurs, elles sont parfois perçues comme des structures marginales ou hors normes, en raison de la relation très individualisée entre le maître et l'élève, conçue comme une rupture positive avec d'autres modèles institutionnels privilégiant l'apprentissage collectif, une forme anonyme, non personnalisée, personnifiée, individualisée d'accès à la connaissance : *« J'avais besoin d'un autre rapport avec celui qui avait la connaissance en fait »*. *« Je m'y suis fait. Plus il me donnait de boulot, plus je bossais. Il appelait chez mes parents le soir à minuit : complètement barge. Et en même temps, ultra investi dans son job. C'est aussi l'importance que, pour lui, ça représente. »* L'institution spécialisée d'enseignement participe ainsi en partie à contribuer, dans certains cas et pour certaines personnes, à édifier, à valoriser le potentiel singulier des élèves : *« Il a vu tout de suite que j'étais le petit fumiste de la classe mais que j'avais quelque chose à dire ou quelque chose à faire... Je n'étais pas scolaire, quoi ! »* Au sein même de l'institution, ces actes d'attributions concourent à une différenciation entre les prétendants, tendant à valoriser les caractères d'exceptionnalité et de singularité. L'intériorisation de ces actes d'attribution participe à la construction d'une identité d'artiste, comprise ici dans une acception « aristocratique », sous-tendue par le rejet d'une fusion dans la masse, fût-ce celle du groupe des pairs, par le fait de marquer sa différence.

L'identité d'artiste correspond à une idéalisation, à un état supérieur, lisible au travers du niveau de reconnaissance sociale que ne détient pas la majorité des acteurs de ce groupe et auquel bon nombre ne pense pas pouvoir accéder. Le report vers une identité d'interprète est souvent plus accessible dans ce groupe. La dissociation entre interprète et artiste est attribuée au niveau de reconnaissance : *« Un artiste c'est quelqu'un qui donne des concerts. Je vois l'artiste comme des gens qui s'expriment. Le terme d'artiste, je le considère comme quelqu'un qui a un nom. Moi, je ne me considère pas comme artiste. C'est plus interprète, oui. Peut-être parce qu'artiste, c'est être reconnu. »* Pour comprendre comment évolue cette conception, il faut rappeler que la possibilité d'accession à un niveau de formation supérieur a été bloquée comme le souligne un responsable de formation : *« S'ils sont là, c'est parce qu'ils n'ont pas pu aller ailleurs. Très peu ont fait le choix effectivement d'être là. »* La perspective de projection comme soliste – le centre de l'idéalisation – n'est plus réalisable. Ils peuvent encore entrevoir une projection de musicien d'orchestre, d'interprète anonyme dans la masse du groupe. La singularité peut s'exprimer dans la pratique d'une activité considérée comme « extra-ordinaire », mais n'a plus de lien avec les critères de notoriété ou de renom hors du groupe des pairs. L'identité d'interprète est plus « réaliste » en regard du modèle institutionnel et des attributions effectives ou envisageables. Le groupe professionnel d'appartenance, lui-même dissocié de ce niveau supérieur, peut expliquer cette conception. La revendication d'une identité d'artiste permet de poser celle-ci comme un outillage, un vecteur de médiation pour une réalisation authentique de soi. Être artiste c'est disposer du capital culturel, technique, expressif, réflexif - tous dans un haut degré d'exigence, d'excellence et de réalisation - dont ne disposent pas les profanes. Cette représentation de soi au travers de l'activité est sous-tendue à la fois par une singularité - celle du groupe par rapport au reste de la société -, mais également par la recherche d'un niveau d'excellence individuelle dans le groupe. L'ascension dans la hiérarchie du groupe est une forme élitiste, là où le groupe lui-même se présente et est conçu comme une forme idéalisée, une élite ou

une aristocratie laïque, basée sur le mérite et le travail et non la naissance ou la filiation généalogique (N.Heinich, 2005, p. 266). Ce double processus – interne/externe par rapport à la société – permet de comprendre les allers et retours permanents entre une intégration conflictuelle des valeurs du groupe et les injonctions du groupe sur ses membres ou ses prétendants afin de maintenir et d'accréditer l'image qu'il cherche à asseoir socialement.

2.4. Conformité et conformation

L'institution, de l'avis même de ses membres, est très majoritairement considérée comme élitiste, par ses modes d'accès et de déroulement de carrière – principe de cooptation, sélection importante par le passage constant et progressif d'examens et concours, niveau d'excellence attendu... –. Elle est toujours en tension entre une injonction de formation d'une élite et une revendication d'autonomie visant la démocratisation de l'enseignement musical : *« On est globalement sur une structuration des établissements d'enseignement...il faut le dire, c'est le conservatoire de 1789. C'est d'abord un endroit pour recruter l'élite. Il faut attendre les premiers effets de la décentralisation pour voir des revendications. À partir de là, on a continuellement une tension entre cette école de formation de l'élite et cette revendication d'autonomie. »*

L'appartenance à une élite est une façon de conduire sa vie, largement dépendante du degré d'engagement dans le travail, de la recherche d'excellence tendant vers une perfection, un aboutissement idéal de la personne, passant par l'ascétisme et dépassant l'accès à un statut social. Dans ce sens, l'attribution d'une identité d'artiste, l'accès à ce groupe d'élite ou à l'élite de ce groupe, n'est pas nécessairement corrélée aux modes d'attributions « objectifs » que représente la catégorisation sociale par exemple. Elle procède d'une auto-définition de soi, crédibilisée par un haut degré d'investissement dans l'activité, qui se traduira idéalement par un niveau de perfection optimum. C'est ici dans la relation d'exigence de soi à soi, plus que dans les critères objectifs que peut se confirmer la réussite du processus.

Cette conception entraîne une possibilité d'accès à chacun, liée en première lecture à une vision non élitiste de l'art. Elle est souvent référée malgré tout à un aboutissement, à une réalisation parfaite dont l'évaluation ne peut se faire que par comparaison à une conception, à un modèle ou à un groupe. Si l'appartenance à une élite n'est pas socialement reconnue, l'acteur se l'accorde subjectivement. Cette définition permet à l'acteur de s'inclure dans la sphère artistique, sans avoir à réaliser son acception classique dans le domaine musical : *[Jouer pour soi ?] « Oui. Pas forcément en public. Travailler son instrument ; arriver à toujours s'exprimer... Enfin même quand on joue tout seul chez soi, on s'exprime. »* Cette conception de l'artiste se rapproche d'une vision externaliste de l'art, telle que la présente Isabelle Ardouin (1997), une argumentation démocratique du domaine de l'art permettant de s'y inclure de s'y accommoder : *« Tout le monde peut être artiste, dans le sens où il s'accomplit dans sa vie, c'est à dire qu'il a l'art de vivre sa vie... L'art, c'est pas fermé pour moi à la musique, à la peinture, à la littérature...L'art, c'est une notion beaucoup plus vaste que ça. C'est réussir à aller au bout d'une chose. C'est vouloir faire du mieux qu'on peut dans chaque chose. Pour moi, c'est ça l'art : c'est la recherche d'une perfection dans quelque domaine que ce soit. Un mathématicien qui va essayer résoudre toutes les formules, il sera dans une recherche de perfection...de savoir, par exemple. Pour moi, c'est une sorte d'artiste. »* Comme l'analyse N.Heinich (2005), l'élitisme en régime démocratique est fortement dépendant du travail et du mérite des prétendants dans la société moderne. L'intérêt d'une telle conception est aussi dans son rapport à la singularité : le manque d'attribution de critères objectifs de reconnaissance et d'appartenance trouve un crédit et une valorisation dans leur rejet ; un individu singulier doit se distancier des critères d'évaluation du « tout venant » ou d'une élite « bourgeoise ».

Nous constatons que la reconnaissance sociale de l'enseignant-musicien passe par un savoir spécialisé en tant que compétences techniques spécifiques au groupe professionnel.

Le niveau d'excellence recherché vise également l'acquisition d'un prestige, la reconnaissance par une élite et son appartenance, issu d'une rupture avec la culture du monde profane : *« On se voit. On se croise. Il a arrêté de donner des cours : il est concertiste international et il se barre au Japon, aux États-Unis. Quand il est là, généralement on s'envoie un coup de fil ; on se fait une soirée. »* Ainsi, la dénomination de « musicien-enseignant », voire de « maître-enseignant », est reconnue, intégrée et valorisée en ce qu'elle autorise une identification subjective par extension de la conception de ce groupe : *« Enseignant, c'est vrai qu'on a une classe, il y a un monde derrière cette classe, mais, pour le maître, il y a vraiment un nom, il y a vraiment toute une atmosphère qui va avec. » « Il y a vraiment quelque chose de personnalisé. » « Je pense que dans « maître », il n'enseigne pas que la matière, mais il enseigne aussi toute une philosophie qui peut aller avec ; le côté spirituel aussi. » « Elle m'a appris, pas seulement qu'à jouer du piano, à être musicienne - si ça peut s'apprendre-, mais aussi peut-être des leçons de vie : Comment affronter l'échec ; comment gérer son travail ; comment essayer de gérer sa vie au mieux. » « Un modèle pour la vie aussi. On pouvait le comprendre comme ça, en tout cas. Un modèle pour l'élève dans le sens où il faut bien qu'il se rende compte que c'est un modèle unique : c'est à travers le prof qu'il va chercher les moyens de devenir lui-même. Quels moyens il a utilisés ? C'est ces moyens que je viens chercher chez lui. »* L'identité professionnelle des futurs enseignants-musiciens s'inscrit dans la continuité du modèle institutionnel reçu qui occupe une place prépondérante dans leur trajectoire biographique et relationnelle et le retour qu'elle a apporté sur les capacités que se reconnaît la personne (A.Strauss, 1992).

La recherche d'une identité « entière », d'une authenticité, tient à la fois d'un fondement dans la socialisation primaire ou la toute première socialisation secondaire, liée aux attentes personnelles par rapport à l'activité musicale. Par ailleurs, l'identité héritée du parcours antérieur relève une intégration des normes et valeurs de l'institution. Ainsi, comme l'a montré G.H.Mead (1933), la recherche d'une construction générale de l'identité passe ici par l'interaction avec les divers groupes d'appartenance ou de référence.

Le groupe d'appartenance « objectif » des enseignants-musiciens est l'institution, tant par leur parcours de formation que par le contexte d'exercice de leur activité. Le groupe auquel il se réfère, le seul important « subjectivement » apparaît être le groupe des musiciens-interprètes auquel prépare également l'institution à son niveau le plus élevé. L'ambiguïté de la constitution d'une « identité pour soi » semble donc venir du modèle institutionnel et du positionnement possible dans ses sous segments. Dans ce sens, l'authenticité recherchée passe par une ascension dans le groupe visant le niveau d'excellence qui permettra de se reconnaître et de se faire reconnaître comme appartenant à l'élite du groupe.

2.5. Intégration et réinterprétation du modèle d'authenticité

Nous constatons par l'analyse des entretiens que ces deux formes idéaltypiques de l'ethos de chaque sous-segment du groupe « musicien » n'entraînent ni les mêmes types de pratiques professionnelles, ni les mêmes sélections de tâches, ni plus encore une vision identique du monde professionnel.

Chacune renvoie à un « mode de professionnalisation différent » que D.Montjardet (1987, p.51) définit comme « les conditions de recrutement, de formation, de pratique professionnelle et leur contrôle », conditions historiquement constituées.

La logique de qualification prévalant dans le sous-groupe des musiciens enseignants tend à valoriser les titres, les connaissances formelles codifiées et transmissibles, la revendication d'autonomie et les distinctions statutaires.

La logique de compétence du second sous-groupe valorise l'expérience, l'apprentissage « sur le tas », les valeurs de solidarité et de travail en équipe.

Comme le soulignent C.Dubar et P.Tripier (1998, p.163), « ces deux logiques d'action résultent de modes différents de socialisation professionnelle et structurent des « formes

identitaires » différentes ». Pour le premier groupe, l'intégration d'un corps intermédiaire de la fonction publique et la valorisation du titre, constituent la référence identitaire principale. Cette première conception résultant d'une production de forme historique du travail et de la formation dans les corps d'État se rapporte aux professions savantes, historiquement fondées sur les arts libéraux (Joubert C.-H., 1992, p.5).

Elle s'articule néanmoins avec une deuxième forme historique de construction des corps d'État, liée aux corporations de métiers fondés sur les arts mécaniques et l'apprentissage.

Historiquement, la formation des musiciens évolue et articule différentes formes. Avant le XVIIIème siècle, elle retient, comme le souligne M.Foucault (1975, p.158), différents « caractères propres à l'apprentissage corporatif » : « Rapport de dépendance à la fois individuelle et totale à l'égard du maître ; durée statutaire de la formation qui est conclue par une épreuve qualificatrice, mais qui ne se décompose pas selon un programme précis ; échange global entre le maître qui doit donner son savoir et l'apprenti qui doit apporter ses services, son aide et souvent une rétribution. La forme de la domesticité se mêle à un transfert de connaissances ». L'auteur précise ensuite que, dans le courant du XVIIIème siècle, l'école – modèle académique - prendra progressivement la forme d'un espace spécialisé, séparé de la profession à laquelle elle prépare. L'enseignement musical suivra cette évolution. Les études se rationalisent selon quatre principes : d'abord par une décomposition du temps en segments autour d'activités spécialisées ; ensuite, en organisant dans le temps une progression de complexité croissante ; en troisième, en marquant les segments temporels par des examens ; enfin, par un processus permettant de différencier les élèves à tout moment et en spécifiant les exercices convenant à leur niveau. Après la révolution, l'enseignement de la musique s'institutionnalise sous la forme d'un corps d'État. N.Duchemin (1994) indique bien comment par ce choix, la musique, en France, doit se conformer à un projet politique fondateur de l'identité nationale. Au XIXème siècle, le modèle de l'artiste romantique (N.Heinich, 2005) interfère avec l'évolution de ce modèle historique. Les valeurs dont il est porteur s'articuleront partiellement au modèle institutionnel en construction tout en maintenant un antagonisme qui ne cessera d'être interrogé jusqu'à aujourd'hui.

Ces différentes formes de constitution de l'identité du groupe recoupent les résultats obtenus dans nos analyses. Nous avons vu que le groupe des enseignants-musiciens met en avant son goût pour l'activité, sa prédisposition, son don ou son talent que nous analysons comme des dimensions d'intériorité. Le cadre institutionnel de leur formation et de leur pratique professionnelle se caractérise lui par son degré d'exigence et d'excellence attendue, sa normativité, ses codes et ses règles : des dimensions d'extériorité.

La conception développée dans le groupe des musiciens-enseignants amalgame « maître, enseignant et initiateur ». Le premier élément de cette définition se rapporte à la dimension corporatiste, constitutive de l'institution : le maître s'inscrit dans un groupe constitué, hautement organisé et codifié ; il « appartient » à un corps d'État sous-tendu par une stricte application des règles et la reproduction des modèles prônés par le système institutionnel (citons par exemple le devoir de réserve des fonctionnaires). La deuxième partie de l'acception est fortement corrélée à l'importance du rôle de l'institution et à sa référence académique : le pôle professionnel de l'institution (enseignement, profession). Par le troisième terme de cette définition, le maître est plus proche du « maître de musique » : un modèle d'initiateur se référant au modèle classique académique, hérité de l'ancien régime.

Le groupe des musiciens-interprètes est lui principalement caractérisé par son parcours de formation et de pratique professionnelle hors institution : les dimensions d'intériorité y sont à peu près semblables. Ce sont les formes de l'extériorité qui changent où le métier s'apprend par le terrain, par l'échange et la confrontation concrète aux situations de travail par un mode d'apprentissage dans le groupe des pairs. S'il y a cooptation, elle est très différente. Dans ce cas, la personne est directement mise en situation, confirmant ainsi son appartenance au groupe visé.

La conception du maître est beaucoup plus en lien direct avec le métier, plus proche d'une conception artisanale. Le maître est souvent un musicien confirmé, une personne dont on peut concrètement évaluer les compétences dans la pratique du métier. Il est souvent « le chef d'orchestre », le « patron », le « boss ». Par cette acception, il est ainsi plus clairement identifié au maître artisan, au compagnon fini. Nous voyons également qu'il est assimilé à un degré supérieur de responsabilité dans le groupe ; qu'il a obtenu - s'est construit - une certaine indépendance dans le groupe et une certaine autonomie sur le marché du travail. Dans ce second sens, il est souvent amalgamé à un travailleur indépendant et souvent à un membre des professions libérales ou à une conception entrepreneuriale du travail. Enfin, les rapports privilégiés et souvent fusionnels entre les deux personnes sont souvent de l'ordre de maître à disciple autant sinon plus que de maître à élève. Il est ainsi un maître et un père spirituel, la personne singulière et souvent atypique qui initie l'élève, l'accompagne et le dirige dans sa démarche - un directeur de conscience -.

Nous retiendrons que la caractéristique essentielle de différenciation tient donc à l'absence du lien institutionnel pour le groupe des musiciens-interprètes, tant dans la période de formation que dans les modalités de pratique du métier.

Les points communs à ces deux conceptions tournent autour de la relation individualisée entre deux personnes de statut différent (économique, âge, notoriété...). Le pouvoir réel et le pouvoir symbolique sont liés à l'atypisme, à la dimension charismatique du référent. Le maître est un modèle de singularité et d'excellence. Accéder à ses connaissances, à son savoir, à son savoir-faire, aux compétences qu'il détient ; pouvoir le côtoyer, nouer des relations parfois amicales avec lui, travailler sous son regard ou avec lui, favorise la reconnaissance d'une appartenance au groupe visé. Le haut degré d'estime qui lui est attribué, son degré de reconnaissance, de notoriété – dans le groupe ou socialement – confère à l'élève/disciple, un sentiment d'appartenance à une élite. Pour la majorité des acteurs rencontrés, cette assimilation est essentiellement subjective : une illusion ou une anticipation de l'appartenance. En effet, très peu de personnes peuvent se prévaloir « objectivement » d'un niveau d'intégration ou d'appartenance à cette élite. C'est parfois le niveau d'excellence requis qui est en cause et bloque ce processus. Pour d'autres, ou conjointement, c'est la singularité qui fait défaut pour être reconnu ainsi. Pour la majorité, il faut reconnaître que c'est plus généralement le décalage entre l'idéalisation du maître et de l'activité et le positionnement réel dans cette sphère qui limite son accession.

C'est entre autres, comme le constatent D.Montjardet (1987) et L.Demailly (1987), la cohabitation de la logique de compétence et de la logique de qualification qui, pour le groupe des musiciens enseignants (dans la fonction publique), semble expliquer les tensions qui résultent de leur tentative d'articulation.

Comme l'analyse R.Castel (1995, p.366), le modèle des corps intermédiaires de la fonction publique (les agents de la catégorie B pour notre travail) intègre les acteurs dans un « espace de distinctions » en tension permanente entre le modèle de la qualification ouvrière et celui de la compétence experte. Rappelons à ce titre que la grande majorité des acteurs rencontrés sont issus de la classe ouvrière ou des employés. Nous rencontrerons très peu de descendants des classes moyennes-supérieures ou supérieures ou d'héritiers, fils de musiciens professionnels ou enseignants-musiciens.

Nous rejoindrons alors l'analyse de C.Dubar et P.Tripiér (1998, p.164), pensant que la sortie de cette tension ne peut se faire que par l'adoption subjective des normes de l'une ou l'autre des catégories concernées. Soit les musiciens enseignants adopteront une position stratégique visant la promotion par la réussite de leur parcours de qualification et crédibilisant l'authenticité recherchée. Soit, ils opteront pour le maintien d'une activité et d'une identité de musicien par une pratique extra-professionnelle, amateur, garante de leur passion et de leur authenticité.

Conclusions provisoires

Si le groupe des musiciens-interprètes correspond pratiquement point par point à la définition du modèle de l'artiste romantique, le groupe des musiciens-enseignants, par ses modes constitutifs et son fonctionnement professionnel, s'en éloigne notablement. Il se rapproche du modèle élitiste démocratique dont nous voyons la force au travers des revendications d'égalité d'accès. La recherche d'un positionnement statutaire dans un corps d'État, conforte cette tendance à l'égalisation par la conformité, typique du régime de communauté.

À ce stade, majoritairement atteint par les acteurs de ce groupe d'une appartenance catégorielle dans la hiérarchie intermédiaire de l'institution, une dissociation s'effectue avec le modèle de l'élite artiste. La singularité initialement recherchée et souvent majoritairement revendiquée, est alors très distante de la marginalité qui en constitue une base essentielle.

Le basculement vers la recherche de privilèges catégoriels se présente alors comme un écart aux valeurs du modèle romantique. C'est alors plus particulièrement l'identité d'artiste, dans son versant subjectif – l'auto définition de soi – et par son acception sociale contemporaine – l'institution étant communément reconnue porteuse de cette identité artiste – qui prime aux dépens d'une réalisation concrète, basée sur la réalisation d'œuvres.

La valeur d'excellence se fonde en justice, non plus par la marginalité propre au régime de singularité, mais par un glissement progressif vers un conformisme, propre au régime de communauté démocratique. Nous avons ainsi pu analyser que les modes de construction de la trajectoire des acteurs, tant par la formation que par la pratique du métier, influaient considérablement sur la recherche d'authenticité, basée sur le modèle de l'artiste romantique. À partir de ces premiers résultats, basés sur la description et l'analyse comparative de deux groupes en apparence proches, nous pouvons poser les bases d'un approfondissement du questionnement. Il apparaît ainsi que le contexte objectif et subjectif de construction de l'ethos du sous-segment des musiciens-enseignants est déterminant. Le modèle corporatiste, spécifique de l'enseignant spécialisé de la musique en France pourrait être analysé sur la base d'une sociologie des professions (C.Dubar, P. Tripiet, 1998) qui pourrait permettre d'affiner la compréhension de l'identité de ce groupe, en tension entre identité de corps (régime de communauté) et identité artiste (régime de singularité).

Annexe

Cette enquête par entretiens de type compréhensifs a débuté en septembre 2003. Notre position dans le monde de la musique et ses divers segments, relative à une vingtaine d'années d'expérience et de réflexion à la fois comme enseignant et comme musicien, a facilité la prise de contact, tant avec les institutions qu'avec les étudiants du centre de formation, les enseignants du secteur spécialisé, ou les musiciens-interprètes. Nous avons également observé les acteurs dans le cadre d'exercice de leurs activités où pouvait être observé leur fonctionnement et dans lesquelles pouvaient s'exprimer les tensions et les attentes du groupe (centre de formation, établissements d'enseignement spécialisé de musique, concerts, réunions de travail...). C'est par le recoupement des discours personnels, collectifs et institutionnels, ainsi que par l'étude des textes régissant l'activité des différents sous segments du groupe, que nous avons construit notre cadre de recherche. Nous avons réalisé à fin d'analyse quarante sept entretiens répartis de la façon suivante. Douze étudiants de première année préparant le Diplôme d'État (DE) dans un Centre de Formation des Musiciens et des Danseurs (CEFEDM) en formation initiale et deux en formation continue; Quatorze enseignants issus du cursus institutionnel dont neuf sont titulaires du DE et cinq d'un Certificat d'Aptitude (CA) ; De cinq représentants institutionnels

(Le directeur d'un CEFEDM, le responsable pédagogique de la formation DE d'un CEFEDM, le responsable pédagogique de la formation préparant au Diplôme d'Études Musicales (DEM) d'un Conservatoire National de Région, la personne responsable des activités culturelles du même CNR et le directeur d'une École Municipale de Musique (EMM) ; Huit musiciens intermittents du spectacle (jazz, variété, rock) ; Six musiciens sous contrat dans un orchestre classique. Cette classification se réfère à l'activité principale des acteurs (temps de travail dans chaque activité, mode de rémunération principal, statut) puisqu'une majorité d'entre eux cumule une appartenance à plusieurs catégories. Quelques personnes ont été interviewées en plusieurs temps, parfois pour suivre leur évolution – le passage de la formation à l'intégration professionnelle par exemple - ; parfois pour recueillir leur parole en ciblant chaque entretien sur un axe particulier de leurs activités.

Nous n'avons pas essayé de constituer un échantillon représentatif des acteurs de ses différents sous-mondes. C'est par le travail de terrain et par l'analyse de cette diversité, en lien avec notre cadre théorique, que nous en sommes venus à établir la typification présentée. Nous avons également suivi de façon systématique la presse générale locale et nationale et la presse spécialisée (*Le monde la musique, Jazzman, Ficelle...*) afin de comprendre ce qui se joue tant dans le groupe professionnel qu'au niveau de la société.

Bibliographie

- ARDOUIN I. *L'éducation artistique à l'école*, Paris : ESF, 1997.
- BOLTANSKI L., THEVENOT L. *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard, Essais, 1991.
- CASTEL R. *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris : Fayard, 1995.
- DESROSIERES A., THEVENOT L. *Les catégories socio-professionnelles*, Paris : La Découverte. 1988.
- DEMAILLY L. « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, XXIX, 1/87, 1987.
- DUBAR C. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, [3^{ème} édit. revue, 2002], 1991.
- DUBAR C. TRIPIER P., *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin, 1998.
- DUCHEMIN N. *Éducation musicale et identité nationale en Allemagne et en France*, Thèse de doctorat de sciences politiques : Université Pierre Mendès-France de Grenoble, 1994.
- DUCHEMIN N. *le modèle français d'enseignement musical*, Actes des journées d'études d'avril 2000, Tome I, Lyon, CEFEDM Rhône-Alpes, 2000.
- FOUCAULT M. *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris : Gallimard, 1975.
- HEINICH N. *Être artiste*, Paris : Klincksieck, 50 questions, 1996.
- HEINICH N. *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris : Minuit, Paradoxe, 1998.
- HEINICH N. *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris : Gallimard, Bibliothèque des Sciences Humaines, 2005.
- JOUBERT C.-H. *Quadrivium. Musiques et sciences*, Paris : Éditions IPMC, 1992.
- MENGER P.M. *Le paradoxe du musicien. Le compositeur, le mélomane et l'État dans la société contemporaine*, Paris : L'Harmattan, Logiques sociales, 2001.
- MONTJARDET D. « Compétence et qualification comme principes d'analyse de l'action policière », *Sociologie du travail*, XXIX 1/87, 1987.
- PAPADOPOULOS K. *Profession musicien : Un « don », un héritage, un projet ?*, Paris : L'Harmattan, Logiques sociales, 2004.